



La relation d'amitié et ses représentations chez des écoliers de quatre à cinq ans

Margot Charras

► To cite this version:

Margot Charras. La relation d'amitié et ses représentations chez des écoliers de quatre à cinq ans. Education. 2016. <dumas-01345281>

HAL Id: dumas-01345281

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01345281>

Submitted on 13 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Clermont-Auvergne



Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention 1 - Master 2

La relation d'amitié et ses représentations chez des écoliers de quatre à cinq ans

Margot Charras

Directeur de mémoire : Monika Wator

Année universitaire 2015-2016
ESPE d'Auvergne

Je tiens à remercier les enfants qui m'ont inspiré ce sujet d'étude et qui se sont prêtés au jeu de l'entretien en toute confiance.

Je tiens également à remercier le titulaire de la classe dans laquelle j'ai mené ce travail, sans qui mes recherches n'auraient pu aboutir.

Je remercie également tous mes collègues pour leurs conseils, remarques et ressources généreusement partagés.

Enfin, je remercie Mme M. Wator pour m'avoir conseillée et guidée dans la conception de ce mémoire.

Sommaire

Sommaire	3
Introduction	4
I.Cadre théorique : Socialisation et amitié à l'âge préscolaire	5
A.La socialisation des petits	5
1.L'émergence de l'homosocialité	5
2.Culture enfantine différenciée.....	6
3.Le poids des normes sociales	9
B.La compétence sociale chez les petits.....	10
1.Les principales composantes de la compétence sociale	10
2.Structuration différenciée de la compétence sociale.....	12
C.Définition opérationnelle de l'amitié en tant qu'objet de recherche.....	14
II.Méthodologie	16
A.Terrain de recherche	16
B.Outils et démarches.....	17
III.Résultats et analyse	19
A.Observations	19
B.Entretiens individuels.....	21
C.Analyse des résultats.....	27
D.Synthèse	30
Conclusion.....	33
Bibliographie	34

I.

II. Introduction

Le thème de l'amitié fait peu l'objet d'étude de recherche en France. Cela s'explique peut-être par son caractère privé et aussi insaisissable. Bien que relevant de la sphère privée, l'amitié s'inscrit dans des cadres sociaux, répond à des régularités statistiques et contribue à construire le tissu social. En ce sens, l'amitié peut être considérée comme l'élaboration d'un lien social particulier. Les liens personnels constituent un niveau intermédiaire entre l'individu et la société et participent directement à la socialisation des individus et en ce sens sont dignes d'intérêt pour le sociologue (Bidart, 2010).

Williard H.Hartup, définit l'amitié entre enfants comme relation privilégiée, qui met en jeu des liens affectifs forts entre des êtres en devenir se considérant comme égaux. La spécificité de cette relation serait essentiellement liée à la réciprocité, à l'affection mutuelle et à la forme d'engagement de chaque enfant envers l'autre (Raynaud *et al.*, 2006). L'amitié se crée donc de manière volontaire entre des individus qui se considèrent égaux. Néanmoins, on ne peut la décider totalement. Ainsi en témoignent des adages populaires et contradictoires : « qui se ressemble, s'assemble » mais aussi « les opposés s'attirent »...

L'amitié implique, surtout dans la jeune enfance, la fréquentation quotidienne de même(s) personne(s), et protégerait selon certains auteurs psychologues, les petits de la résurgence des angoisses de séparation. La fréquence quotidienne d'une instance de socialisation telle que la crèche ou l'école maternelle peut s'avérer particulièrement intéressante pour étudier ce phénomène.

En milieu scolaire, le thème de l'amitié est souvent associé à l'acquisition ou au développement de compétences sociales, facteurs de meilleure adaptation et intégration à la vie en société. De fait, le monde des amis est souvent porteur de nombreux d'apprentissages : élans, partages, ruptures, trahisons, violence, tendresse...

L'objectif de cette recherche est donc étudier le développement de relations amicales en milieu scolaire, et d'évaluer les différences qui s'opèrent entre les filles et les garçons au cours de ces processus, et ce à l'âge préscolaire.

Dans un premier temps, nous ferons état de la recherche actuelle permettant d'éclairer notre objet d'étude qu'est l'amitié à l'école maternelle. Ensuite nous présenterons notre terrain de recherche ainsi que les outils employés. Enfin, nous ferons part des résultats obtenus avant de les analyser à l'aune de lectures présentées dans le cadre théorique.

I. Cadre théorique : Socialisation et amitié à l'âge préscolaire

Le cadre théorique de ce mémoire retrace le parcours de recherche effectué. Pour étudier les relations amicales, il s'agissait dans un premier temps de comprendre l'univers social des petits en explicitant notamment le processus de socialisation en œuvre chez les enfants d'âge préscolaire. Dans un deuxième temps, il s'agissait de cerner les compétences en jeu mais aussi en œuvre dans les relations entre pairs et entre ami-e-s plus particulièrement. Enfin, une définition opérationnelle de l'amitié permettait d'affiner les recherches sur le terrain.

A. La socialisation des petits

1. L'émergence de l'homosocialité

Dès le plus jeune âge, on remarque chez les enfants une tendance à privilégier des partenaires sociaux de même sexe. Dans son ouvrage, E. Maccoby (1998) retrace l'évolution de cette préférence sexuelle. Entre un et deux ans, les très jeunes enfants ne manifestent pas clairement de préférence pour jouer avec des partenaires de même sexe. Néanmoins, il est intéressant de noter que certains enfants choisissent pour partenaire(s) de jeu des enfants en particulier. En effet, les travaux sur lesquels s'appuient Maccoby ont fait remarquer l'existence de couples d'enfants qui étaient souvent proches et témoignaient du plaisir en présence de l'autre (sourires, échanges de regards...). En fait, les jeunes enfants développent déjà des amitiés définies comme relations observées sur un temps long et associées à un développement rapide des compétences sociales. Cette idée rejoint celle de Macé et Florin (2003) qui précise que ces relations (dites amicales), bien qu'elles ne soient pas tout à fait stables, présentent de nombreuses caractéristiques telles que la proximité, la réciprocité et le contact physique. Ces divers travaux de recherche n'ont pas pu démontrer que ces « prémices de l'amitié », jusqu'à deux ans étaient influencés par le genre avant l'âge de deux ans.

En revanche, les recherches convergent et démontrent que c'est à partir de trois ans que les enfants commencent à choisir des partenaires parmi des pairs de même sexe. Cette préférence est clairement établie pour les filles alors qu'elle ne le sera que plus tardivement chez les garçons.

C'est à l'âge de quatre ans que ces derniers semblent jouer un rôle plus actif dans l'établissement et le maintien de la ségrégation sexuelle. Ainsi, bien que les filles démarrent le processus plus précocement, les garçons surpassent ensuite les filles dans cette préférence à l'âge de cinq ans : ils semblent en effet plus fortement orientés dans le choix de partenaires de même sexe (et de même âge), et aussi plus enclins à exclure les filles de leur cercle social.

Ainsi, filles et garçons commencent à former deux groupes bien distincts.

A cet âge, on note par ailleurs des régularités dans les relations entre pairs : bien que certains enfants restent seuls, la plupart d'entre eux sont sociables et parmi eux, il est aisé de noter qu'ils choisissent régulièrement les mêmes partenaires de jeu. Ici aussi, on constate l'existence de paires stables, qui se nomment souvent comme « meilleurs amis ».

Macé S. et A. Florin (2003) ont de même vérifié l'hypothèse selon laquelle le sexe aurait un effet sur la nature des relations amicales notamment en raison de ce qu'il nomme « l'autophilie » (c'est-à-dire la préférence pour le même sexe) et par suite la ségrégation sexuelle. Quand il s'agit d'amitié à l'âge préscolaire, les garçons tout comme les filles choisissent un partenaire de même sexe.

Par ailleurs, cette ségrégation sexuée à l'âge de trois ans a été constatée dans divers contextes culturels au cours de travaux (en Afrique, en Inde, au Mexique, aux Philippines...). Néanmoins, on ne peut affirmer que cette « autophilie » soit indifférente aux conditions culturelles.

2. Culture enfantine différenciée.

De par cette ségrégation, les groupes de même sexe constituent le principal agent de socialisation pour les enfants de trois à six ans. Le groupe unisexe est le contexte dans lequel les enfants vivent et cumulent leurs expériences sociales. Il s'agit ici de voir dans quelle mesure ces groupes de sexe sont différents et dans quelle mesure ils sont similaires.

Pour les filles comme pour les garçons, le jeu est une entreprise majeure. Néanmoins, les interactions au sein de ces jeux peuvent se dérouler de manières différentes d'un groupe de sexe à l'autre. Les jouets, en eux-mêmes, cristallisent une multitude de représentations sociales liées aux rôles et identités traditionnellement associés à chaque sexe. Dans un article, M. Zegaï (2010) examine plusieurs dichotomies au fondement des catégories de genre : extérieur/intérieur, danger/sécurité, compétition/coopération. Ainsi, de manière générale, filles et garçons ne sont pas spontanément amenés à choisir les mêmes jouets. Mais plus intéressant encore est de constater que, si fille et garçon sont amenés à faire une même activité ou à manipuler le même objet, l'usage et la fonction eux-mêmes seront différenciés. E. Maccoby prend l'exemple des jeux symboliques, qui sont pratiqués dans les deux groupes de sexe. Mais les thèmes de ces jeux divergent quasi-systématiquement. Alors que chez les garçons, il s'agit souvent d'incarner un héros (ce qui implique par ailleurs un haut niveau d'activité), chez les filles, les jeux symboliques relèvent davantage du domaine de l'école ou de la maison (impliquant ainsi un moindre niveau d'activité). Finalement, les enfants préfèrent les jeux conformes à leur sexe d'appartenance. Ainsi, filles et garçons constituent des groupes de plus en plus distincts aux fonctionnements très différents. Cette divergence d'intérêt n'explique pas seulement la

ségrégation des groupes de sexe mais la nourrit par ailleurs. En effet, les enfants jouant ensemble deviennent de plus en plus similaires et sont de plus en plus enclins à devenir des partenaires de jeux réguliers. Plus les enfants passent du temps avec des partenaires de jeu de même sexe, plus leurs comportements (par rapport à l'autre sexe) seront différenciés. Les enfants développent ainsi des styles d'interaction et de jeu de moins en moins attractifs pour le sexe opposé, filles et garçons sont amenés à moins interagir les uns avec les autres avec le temps.

Avec l'appui de nombreuses recherches et principalement deux auteurs à savoir E. Maccoby (1998) et V. Rouyer (2011), on peut distinguer quelques critères saillants permettant de constater les différences de socialisation entre les filles et les garçons.

L'observation des enfants durant des sessions de jeux libres permet de constater tout d'abord des « styles interactionnel » (Maccoby, 1998) différenciés selon le sexe. Pour différencier les styles interactionnels des enfants Maccoby retient plusieurs concepts : la brutalité (*roughness*), la domination et la dureté (*dominance and toughness*), et la compétition (*competition*). Les garçons ont tendance à être plus agressifs physiquement dès l'âge de trois ans. Néanmoins, il est précisé que les garçons ne sont agressifs principalement que dans des contextes particuliers de jeux et que la cible de ces agressions est quasi exclusivement des garçons, partenaires de jeu. Ainsi, l'agressivité pourrait être définie comme une caractéristique collective et non individuelle. Au sein des groupes de garçons, les contacts physiques sont fréquents et une certaine forme d'agressivité prégnante. De plus, le conflit n'est pas une donnée absente au sein des groupes des filles mais ne se manifestent que très rarement par des agressions physiques. Une étude menée aux Etats-Unis (mentionnée par E. Maccoby, 1998) a démontré que les filles faisaient plus mention de conflits que les garçons et usaient d'une violence quasi-ignorée des garçons : « l'aliénation sociale ». Ceci consiste à manipuler d'autres filles pour évincer du groupe la cible de l'agression, ou encore des agressions verbales telles que « je ne suis plus ta copine ». Ce type de conflit et d'agressivité est quasi l'apanage du groupe des filles.

Les filles se rassemblent pour faire des activités plutôt calmes organisées bien souvent autour de jeux symboliques. Ces jeux engendrent moins de rivalité, de compétition que ceux réalisés par les garçons, qui ont des activités plus compétitives. Néanmoins, il est intéressant de noter que la compétition se fait généralement entre deux groupes de garçons. Les jeux des garçons, bien que compétitifs requièrent un esprit d'équipe et nécessite de la coopération. Ainsi, pour les garçons et contrairement aux filles, la compétition et la coopération ne sont pas antithétiques (Maccoby, 1998).

Est constaté de manière stable également, une différence de taille de groupes de pairs selon qu'il s'agisse d'un groupe de filles ou d'un groupe de garçons (Walters, Pearce, Dahms, 1957 ; Maccoby, 1998). En effet, les garçons forment des groupes de pairs plus importants. Au contraire, les filles ont tendance à former des petits groupes (deux à six enfants). Les groupes de filles plus larges ne sont généralement pas des groupes soudés, et on ne constate pas de véritable sentiment d'appartenance à un groupe.

L'usage du langage au sein du groupe de pairs est différencié entre les deux sexes (Maccoby, 1998 ; Rouyer, 2003). Bien qu'il soit employé dans les mêmes proportions en situation de jeu par les garçons et les filles, il est intéressant de noter que la façon de l'employer commence d'ors et déjà à se différencier. Dès l'âge préscolaire, les filles parlent de manière plutôt collaborative alors que les garçons emploient un ton souvent impératif ; les filles soutiennent par ailleurs plus souvent de longues séquences d'échanges verbaux par rapport aux garçons du même âge. Enfin, elles s'accordent plus souvent avec les suggestions des partenaires de jeu alors que les garçons ont plutôt tendance à les rejeter.

Par ailleurs, on constate que les hiérarchies au sein des groupes de garçons sont plus stables que les hiérarchies des filles (qui se mettent en place de manière plus laborieuse et ne semblent pas toujours stable dans le temps). Au cours d'une étude, Sebanc, A.M., Pierce, S.L., Cheatham, C.L. et Gunnar, M.R (2003) ont démontré que la domination chez les garçons se met en place au moyen d'une certaine agressivité plutôt physique ; alors que chez les filles, une hiérarchie se mettait également en place mais de manière moins stable parce que les filles dominantes étaient les moins appréciées.

Enfin, un dernier point est abordé par Maccoby (1998), à savoir la plus grande force des groupes de garçons par rapport aux groupes de filles. L'une des raisons de cette plus grande force provient du fait que les garçons ne se permettent pas de transgresser les frontières du genre pour éventuellement rejoindre un jeu « de fille ». De plus, les groupes de garçons seraient moins soumis à l'influence des adultes car ils prêtent davantage d'attention à leurs pairs. Enfin, les groupes des garçons seraient davantage soudés dans le sens ils tendent à se protéger collectivement des adultes en cas notamment de transgression d'une règle. Par contraste, les groupes des filles sont plus malléables d'une part parce qu'ils sont généralement plus restreints mais aussi car les filles sont davantage soucieuses du respect des règles et de l'approbation de l'adulte. On constate par ailleurs que les filles transgressent davantage les frontières du genre pour se permettre de jouer avec des garçons ou à des jeux de garçons sans pour autant être moquées par ses partenaires habituels de même sexe.

Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants créent des relations complexes et partagent avec leurs pairs des codes culturels spécifiques. Les réseaux affiliatifs constitués n'échappent pas aux normes sociales, et les enfants développent ainsi une culture marquée par les stéréotypes de genre (véhiculés par la famille et l'école principalement). A l'issus de ses travaux, Rouyer (2003) constate que dès trois ans, filles et garçons évoquent spontanément la question des cultures différenciées tant sur le plan objectif (connaissance des rôles des sexes : attributs physiques, accessoires et jeux) que sur le plan subjectif (adhésion aux rôles des sexes, préférences enfantines...).

3. Le poids des normes sociales

Dans une étude, Gleason T. R, Gower A.M, Hohmann L, Gleason T.C (2005) partent du même constat : les ami(e)s tendent à se retrouver sur des caractéristiques externes (le sexe, l'âge, la classe sociale et les activités appréciées) et ceci est particulièrement vrai dans la jeune enfance. Partant de ce constat, les auteurs souhaitent s'interroger sur l'influence des caractéristiques internes (le tempérament principalement) des enfants sur la construction de leur(s) amitié(s) : les ami-e-(s) ont-ils/elles des tempéraments similaires ?

Au cours de leurs observations et analyses, les auteurs ont inclus des considérations sur le genre pour plusieurs raisons. Selon eux, ce ne sont pas les enfants qui choisissent leur(s) ami-e-(s) sur la base du genre mais c'est le poids du genre qui influe sur les tempéraments des jeunes enfants. En d'autres termes, les tempéraments des filles et des garçons seraient façonnés par les normes sociales propres à chaque groupe de sexe car la portée, la définition et l'appréciation du tempérament peuvent différer d'un genre à l'autre¹. Finalement, cette étude a pu démontrer que les tempéraments ne sont pas nécessairement similaires entre ami-e-s. En revanche, leurs résultats témoignent du fait que les garçons et les filles n'accordent pas la même importance au tempérament dans le choix de leur(s) ami-e-(s), confirmant ainsi le poids genre dans la construction des relations entre pairs. Les filles, plus que les garçons, ont besoin de se conformer à un idéal de tempérament conforme à leur sexe, dans le but de se faire aimer de ses pairs. Ne pas se conformer à ce modèle compromettrait leur attractivité auprès de leurs pairs. Une explication peut être trouvée dans le fait que les filles ont tendance à créer des amitiés par paire ou trio. Les garçons quant à eux, ont avant tout besoin de faire partie d'un groupe plus large et prêtent sans doute moins d'attention aux qualités individuelles de leurs partenaires de jeu. Enfin, l'importance des qualités individuelles pour les filles en âge préscolaire est cohérente

¹ Cette idée rejoint celle de Maccoby dans le sens où les différences de genre au niveau du tempérament contribuent à l'élaboration de styles d'interaction différents et par conséquent à la construction d'un désir chez l'enfant de jouer avec des pairs de même sexe que lui.

avec le fait que plus tard, les filles choisissent leurs amies en fonction de leur personnalité alors que les garçons choisissent leurs amis en fonction de centre d'intérêt commun (Gleason T. R, Gower A.M, Hohmann L, Gleason T.C ; 2005).

Se faire des amis s'avère finalement être une affaire de conformité à des normes sociales (différenciées selon le sexe). A l'âge préscolaire, la meilleure façon d'être accepté des autres est de se conformer aux normes du groupe. Agir comme le groupe de sexe opposé est associé à une moins bonne acceptation par le groupe de pairs du même sexe. Par conséquent, pour se faire des amis, les enfants d'âge préscolaire doivent se conformer aux stéréotypes de genre. Ce phénomène d'adaptation du comportement en fonction du milieu et de ses pairs est une des composantes de ce que nombre d'auteurs nomment la compétence sociale. Ainsi, le développement de relations amicales est tributaire non seulement du processus de socialisation mais aussi de l'acquisition ou non de la compétence sociale.

B. La compétence sociale chez les petits

De nombreuses recherches rendent compte de la corrélation entre niveau d'acquisition de la compétence sociale et amitié (Macé, Florin, 2003 ; Maguire, Dunn, 1997 ; Sebanc, A.M., Pierce,S.L., Cheatham, C.L. et Gunnar, M.R ; 2003). Elles ont pu ainsi mettre en évidence les effets précoces de l'amitié sur la qualité d'adaptation d'un enfant à un groupe de pairs : dès l'âge de quatre ans, les enfants qui ont un ami font preuve de plus de compétences sociales que ceux qui n'ont pas véritablement d'ami (Herbé, 2010 ; Macé, Florin, 2003). De fait, les relations amicales nécessitent un certain nombre de compétences sociales que nous allons alors tenter de définir.

Selon les auteurs, nous pouvons parler de la compétence sociale, qui se décline alors en plusieurs capacités ou de compétences sociales (au pluriel). Ici, nous partirons d'une définition de la compétence sociale proposée par Sebanc, A.M., Pierce,S.L., Cheatham, C.L. et Gunnar, M.R (2003) : la compétence sociale est la capacité à parvenir à un but personnel tout en maintenant des relations sociales positives avec ses pairs.

1. Les principales composantes de la compétence sociale

A la lecture de l'ouvrage de S. Moscovici (2000), on peut distinguer plusieurs composantes à cette compétence sociale : l'assertivité, la gratification – le soutien, la communication (verbale et non verbale), l'empathie, la capacité de régulation de ses émotions et enfin la présentation de soi. Nous allons revenir sur certaines composantes qui, selon des articles de recherche, se sont révélées importantes dans la construction des relations d'amitié.

Tout d'abord, l'assertivité doit être comprise comme la capacité à influencer voire à commander autrui. Elle est opposée à la fois à l'agression et au comportement passif. En effet, elle doit être distinguée de l'impulsivité qui selon les recherches influencerait plutôt négativement le développement de relations amicales.

La communication verbale est au cœur de la compétence sociale (et de sa performance). Néanmoins, la communication non verbale (les sourires, les regards, la recherche de proximité physique, la modulation de la voix, etc.) relève également de la compétence sociale et participe au maintien d'interaction entre jeunes enfants notamment.

Ce qui est nommé empathie dans l'ouvrage de S. Moscovici peut sans doute être assimilée au « *social understanding* » évoqué dans un article de recherche portant sur les liens entretenus entre cette capacité et la qualité des relations amicales (Maguire, Dunn, 1997). On pourrait définir ce « *social understanding* » comme la capacité à partager l'émotion ressentie par autrui, à comprendre son point de vue mais à comprendre aussi la nature de la relation que l'on entretient avec lui ou avec elle. Il est intéressant de noter qu'entre deux et cinq ans, les enfants font d'importants progrès dans leur capacité à comprendre l'état d'esprit d'autrui, ses émotions. Ces progrès sont fondamentaux non seulement pour leur développement cognitif mais aussi pour le développement de leurs relations avec leurs pairs. L'étude longitudinale menée par Maguire et Dunn (1997) démontre que la capacité de compréhension des états d'esprit et émotions d'autrui influe significativement sur la qualité d'une relation amicale. Les enfants incapables d'empathie auraient plus de difficultés à créer des liens avec leurs pairs. Les auteurs avancent même l'hypothèse qu'un rapport dialectique serait à l'œuvre entre le développement d'une relation amicale étroite et l'amélioration de la compréhension des émotions d'autrui au cours du développement de l'enfant. De plus, les interactions avec autrui sont régies par un certain nombre de règles informelles que l'on se doit de connaître pour être socialement compétent. Si les règles « en vigueur » dans une relation donnée ne sont pas appliquées, alors la relation risque de se rompre. Il s'agit en fait de cerner les attentes d'autrui dans cette relation. A l'âge préscolaire, cette compétence n'est pas nécessairement acquise mais on peut éventuellement en constater les prémices (Macé, Florin, 2003).

Plusieurs chercheurs mettent aussi en avant la capacité à réguler ses émotions pour pouvoir être apprécié de ses pairs. C'est le cas de Gleason, Gower et Hohman (2005) qui expliquent que les enfants capables de réguler leurs émotions, de s'apaiser (*soothability*) expriment moins leurs émotions négatives et se font ainsi mieux appréciés. Cette compétence favorable au développement des amitiés est également évoquée par D. Herbé (2010) en tant que « variable

modératrice » à la fin de son article. Ainsi, cette capacité d'adaptation et de régulation des émotions est positivement corrélée au développement de liens d'amitié.

Enfin, la présentation de soi (Moscovici, 2000) est le comportement visant à influencer la manière dont nous sommes perçus par les autres. De fait, dans toute rencontre, le rôle et le statut de chaque individu est négocié et accepté ou non par les autres. Notons que cela est particulièrement vrai pour les jeunes enfants, comme nous l'avons démontré précédemment.

Ces composantes se manifestent à travers des comportements qui sont appris et se modifient avec l'âge. Entre trois et cinq ans, les enfants sont amenés à rencontrer davantage de pairs en raison de la fréquentation d'une instance de socialisation, notamment l'école maternelle. Les interactions entre pairs sont plus fréquentes et favorisent ainsi le développement social et affectif des enfants. Pour étudier l'acquisition de cette compétence nombre de chercheurs ont élaboré des grilles d'observation permettant par la suite de créer des profils types dits d'adaptation sociale. Ces profils sont la résultante des caractéristiques personnelles selon certains auteurs tels que Montagner, ou la résultante d'un processus flexible mêlant caractéristiques individuelles et contraintes de groupes comme le propose Strayer (Baudier, Céleste, 1990).

Il a été constaté dans de nombreuses recherches que les niveaux d'acquisition des compétences sociales sont soumis à l'influence de plusieurs facteurs à savoir l'âge, la classe sociale et le genre. Le niveau d'acquisition de ces compétences augmente certes avec l'âge. Mais, pour une même classe d'âge (d'enfants), l'acquisition de ces compétences n'est pas uniforme. Cela s'explique principalement par l'imposition de normes sociales différenciées selon le sexe.

2. Structuration différenciée de la compétence sociale.

Dans une de leurs recherches, l'objectif principal de Sebanc, A.M., Pierce, S.L., Cheatham, C.L. et Gunnar, M.R (2003) était d'examiner la composition de la compétence sociale. Ils avaient pour hypothèse principale que la domination, la préférence des pairs et l'assertivité (*assertive behavior*) s'organisent différemment chez les garçons et chez les filles. Les résultats de cette étude témoignent d'une acquisition différente de la compétence sociale chez les enfants d'âge préscolaire : certaines composantes de cette compétence ne semblent pas « devoir être » acquises pour un certain groupe ; ici, les compétences relatives à l'assertivité, à l'affirmation de soi (*assertive social skill*) ne semblent pas être une norme acceptable pour les filles. Les observations et analyses ont démontré que les garçons dominants dans leur groupe font preuve d'assertivité et sont populaires auprès de leurs pairs (de même sexe en particulier mais pas

exclusivement) alors que ce n'est pas le cas pour les filles (les filles dominantes ne sont pas appréciées par leurs pairs de même sexe). Ainsi, les groupes de sexe semblent avoir des règles informelles différentes voire divergentes à propos des comportements acceptables ou non. Les normes sociales propres à chaque groupe de sexe amènent les enfants à avoir des attentes différentes vis-à-vis de leurs pairs en fonction de leur sexe. Et par voie de conséquence, ces attentes amènent les enfants à perfectionner différemment leurs compétences selon leur sexe. Ces chercheurs démontrent ainsi que les différences de genre existent dans la structure même de la compétence sociale.

Ainsi, en raison d'attentes différenciées selon le genre, la compétence sociale (nécessaire au développement de relations d'amitié) se modèle de manière différente chez les filles et chez les garçons. De cela, nous pouvons déduire que le processus de construction de la relation amicale ne pourra être que différent selon le sexe des enfants. L'assertivité, comme nous venons de le voir, est une compétence importante chez les garçons pour construire une relation amicale, alors que cela semble plutôt à proscrire chez les amies - filles. La notion de compétition est socialement proscrite entre amies (filles) alors qu'elle est constitutive d'une relation affective chez les garçons. La communication verbale est d'une importance centrale chez les filles dans la construction d'une amitié alors qu'elle semble toute relative dans les relations entre garçons, etc. (Maccoby, 1998 ; Rouyer, 2011).

La description de l'intimité entre amies (filles) par E.Maccoby met en évidence une construction exclusivement féminine de l'amitié : elles peuvent employer des mots tendres, se coiffer mutuellement les cheveux, s'asseoir en ayant les épaules qui se touchent et/ou en se donnant la main, se regarder droit dans les yeux... Aussi cimentent-elles leur relation en se dévoilant mutuellement, en confessant leurs propres peurs, faiblesses... En revanche, l'amitié chez les garçons ne semble pas être aussi intime dans le sens où ils se confient moins personnellement, n'entretiennent pas de rapports physiques étroits (peu de toucher, peu de regards dans les yeux...).

Une autre étude menée auprès d'enfants certes plus âgés (Paquette McEvoy, Asher, 2012), tend plutôt à démontrer que les attentes ne sont pas clairement différentes. Néanmoins, le niveau d'exigence entre amies-filles serait beaucoup plus élevé qu'entre amis-garçons. Les différences de genre se définiraient donc plutôt en termes de niveaux d'attentes et non en termes d'attentes différenciées. Pour illustrer cette idée, les auteurs proposent un exemple : un garçon ayant peur que ses parents divorcent et qui en fait part à son ami pourra éventuellement se contenter de paroles de soutien alors qu'une fille ayant cette même peur et en faisant part également à son amie, attendra d'elle non seulement des paroles de soutien mais une plus grande disponibilité

(pour se voir en cas de *blues*...). Ainsi, les recherches sur l'amitié de plus en plus abondantes ont nourri l'idée que les filles font de meilleures ami-e-s que les garçons en raison d'un meilleur niveau d'acquisition de la compétence sociale (plus grande capacité d'écoute et de communication, plus grande empathie...).

Le développement précoce de cette culture enfantine différenciée amène les enfants à avoir des attentes elles-mêmes différenciées vis-à-vis de leurs ami-e-s et à acquérir des compétences différentes et/ou des niveaux différents de compétence selon s'ils sont garçons ou filles. Ainsi en vient-on à s'interroger : peut-on élaborer une définition de l'amitié valable pour les garçons comme pour les filles ?

C. Définition opérationnelle de l'amitié en tant qu'objet de recherche

Il s'agit de parvenir à une définition opérationnelle de l'amitié dans le cadre de cette recherche afin d'identifier et d'explicitier les éléments à analyser qui permettent d'évaluer les relations d'amitié tant chez les filles que chez les garçons. Les recherches actuelles font mention de plusieurs critères de définition du lien d'amitié.

Divers auteurs, divers critères

Comme nous l'avons rapidement évoqué en introduction, la spécificité de cette relation serait essentiellement liée à la réciprocité, à l'affection mutuelle et à la forme d'engagement de chaque enfant envers l'autre (Raynaud *et al.*, 2006). Maguire et Dunn (1997), elles-mêmes s'appuyant sur des travaux de Hartup, définissent les interactions entre amis à l'aune de plusieurs critères : l'intimité, les révélations personnelles (*self-disclosure*), la coopération, la compétitivité et le conflit. Ces critères sont intéressants parce qu'ils semblent parfois antithétiques et nous rappellent qu'étudier l'amitié ne revient pas à rechercher exclusivement des comportements affiliatifs répétés envers un ou des partenaires ciblés. En effet, les différentes études sur le sujet ici ne manquent généralement pas d'étudier les phénomènes de pouvoir, les tentatives de contrôle dans les jeux, les interactions entre amis (Maguire, Dunn, 1997 ; Paquette McEvoy, Asher, 2012 ; Assezat, 2006). Macé et Florin (2003) ajoutent à ces critères ceux de la proximité et du contact physique. D'autres auteurs tels que J. Paquette McEvoy et S.R. Asher (2012) définissent l'amitié en prenant appui sur les réactions qui se produisent en termes de chagrin et/ou de colère une fois l'amitié rompue. Selon eux, l'amitié peut se définir par les attentes qu'elle implique à savoir la loyauté (*loyalty*), la confiance (*reliability*), le soutien émotionnel (*emotional support*), l'aide potentielle (*provision of help*).

Au regard de ces études et définitions, on peut distinguer deux types de critères : les critères que l'on pourrait qualifier d'objectifs parce que observables tels que la proximité, la coopération, la compétition, le conflit ; et les critères que l'on peut qualifier de subjectifs parce qu'ils ne peuvent pas toujours être observés et dépendent de l'interprétation de sujets tels que la confiance, l'affection, la réciprocité... Ces critères qualifiés de subjectifs nous donnent sans doute une indication plus précise quant à la qualité du lien d'amitié.

Dans une étude sur l'amitié dyadique concernant des enfants âgés de cinq à six ans, D. Herbé (2010) se fixait trois objectifs : préciser les propriétés des situations d'interactions favorables à la construction de la relation amicale, étudier la qualité de la relation amicale à travers la représentation qu'ont les enfants de leurs expériences avec différents types d'amis et enfin, d'examiner les liens entre la qualité de la relation interpersonnelle, telle que les enfants se la représentent avec les différents types d'amis et la qualité de leurs coopérations dyadiques.

Ceci paraît intéressant dans le cadre de cette recherche. En effet, les autres études mentionnées évoquent des critères qui sembleraient convenir aux deux groupes de sexe. Or, si l'on se réfère à ce que l'on a vu précédemment, il s'avère plus que probable que les critères de définition de l'amitié diffèrent selon le sexe des enfants concernés pas la relation amicale en question.

Certains résultats de l'étude de D. Herbé paraissent ici intéressants : il a été constaté que seule la stimulation motrice avait un effet sur la mise en œuvre de coopération (sans distinction de genre). Néanmoins, le niveau de coopération au cours d'interaction n'est pas nécessairement révélateur d'une quelconque qualité de relation.

Une définition dynamique

A l'aune de ces lectures, définir l'amitié nécessite semble-t-il de prêter attention à trois dimensions:

- étudier les relations d'un point de vue comportemental, sans se focaliser sur les comportements en apparence affiliatifs (et notamment coopératifs).
- étudier les représentations qu'ont les enfants de l'amitié.
- étudier les représentations que les enfants ont de leurs relations.

Ces axes de définition ont le mérite d'offrir une définition souple de l'amitié et laisse la possibilité de faire émerger des critères qui seraient éventuellement propres à un groupe de sexe.

Formulation des hypothèses

Au regard de ces apports théoriques issus de la recherche actuelle, nous pouvons ici formuler quelques hypothèses :

- Les normes sociales propres à chaque groupe de sexe prescrivent des attentes différenciées vis-à-vis de ses pairs et *a fortiori* vis-à-vis de ses amis. Ainsi, les stéréotypes de genre seraient cristallisés au cours des interactions entre amis.
- En raison d'un processus de socialisation différenciée et d'une culture enfantine différente, la définition de l'amitié (en termes d'attentes) est elle-même différente selon que l'on soit un garçon ou une fille à l'âge préscolaire.
- Les enfants ayant un niveau d'acquisition de la compétence sociale élevé jouissent de relations amicales de meilleure qualité.

II. Méthodologie

A. Terrain de recherche

Le terrain de recherche est une école maternelle de centre-ville. Les observations avaient pour cible des enfants âgés de quatre à cinq ans, scolarisés dans cet établissement depuis au moins un an.

Les enfants observés font partie d'une même classe à double niveau (moyenne et grande sections) de quatorze puis douze (deux départs en cours d'année au mois de janvier), puis quinze élèves (trois transferts) au mois d'avril.

Les observations ont été faites sur une durée de sept mois à raison de un à deux jours par semaine en moyenne (hors vacances scolaire). Elles ont eu cours dans les divers lieux de l'école (classe, cour récréation, salle de motricité) et au cours de différents moments de la journée (accueil, ateliers d'apprentissage, jeux libres, motricité).

Cette recherche s'est focalisée sur neuf puis huit élèves de la classe qui composaient trois triades aux relations relativement étroites et régulières que l'on pouvait qualifier de prime abord d'amicales. Après le départ d'un des élèves au cours du troisième mois d'observation, les comportements observés ainsi que les entretiens ne concernaient donc plus que huit élèves : deux triades de filles et une dyade de garçons. Il s'agissait plus concrètement d'observer les

comportements, les rapports des enfants au sein de deux triades de filles (l'une composée exclusivement d'élèves de moyenne section, et l'autre exclusivement d'élèves de grande section) et d'une dyade de garçons de grande section.

B. Outils et démarches

Dans le cadre de cette recherche, j'ai eu recours à des observations et à des entretiens individuels auprès de ces huit élèves.

• L'observation

Outils pour l'observation

Le principal objectif des observations était de repérer, au sein des triades ou dyade, les dynamiques relationnelles et donc plus précisément la teneur affiliative ou agonistique des comportements. En effet, les comportements sociaux des enfants peuvent être catégorisés selon leur fonction : les comportements affiliatifs visant à augmenter la cohésion du groupe et les comportements agonistiques portant au contraire préjudice à la cible (Baudier, Céleste, 2009).

Une première grille d'observation a été conçue au début de cette recherche. Elle visait à isoler les facteurs extérieurs tels que le lieu, la situation (situation de jeux libres, d'apprentissage, de transition...) en accord avec les résultats des recherches évoquées précédemment (Gayet, 2006 ; Herbé, 2010). Néanmoins, cette grille ne permettait pas de caractériser la teneur des échanges entre les membres d'une triade ou dyade, et se révélait en ce sens lacunaire.

Ainsi, une seconde grille fut conçue pour analyser plus en détail des moments d'interactions en dyade ou triade notamment. Cette grille faisait apparaître plusieurs éléments : le lieu, la date, l'initiateur de l'interaction, la cible, la nature du contact initial, le déroulement de l'interaction, les modalités de ruptures de l'épisode interactionnel et la durée de l'épisode. Cette définition d'un épisode d'interaction sociale a été empruntée à Ramsey, P.G, évoqué dans un compte rendu (Credas, 2008).

Pour expliciter le déroulement d'un épisode d'interaction sociale, il paraissait intéressant de coder les interactions suivant un répertoire comportemental. A l'instar de J. Walters, D. Pearce, L. Dahms (1957), les regards chaleureux, l'aide, la gentillesse étaient considérés comme des comportements affiliatifs. Au contraire, les agressions verbales ou physiques étaient considérées comme des comportements agonistiques.

Les observations ont été analysées selon les critères de définition de la relation amicale issus des articles mentionnés précédemment : réciprocité, contacts physiques, aide, soutien,

compétition, coopération, conflits, révélations personnelles. Il s'agissait également de repérer la fréquence des comportements affiliatifs d'une part et les comportements agonistiques d'autre part.

Méthodes d'observation

L'observation se faisait donc *in situ* et se voulait le moins participante possible. Une évolution de la méthode d'observation s'est constatée pour des raisons principalement pratiques. Les observations étaient plus minutieuses au cours de sessions de jeux libres où l'observateur qui s'avère ici être également l'enseignant n'était pas, d'une part partie prenante, d'autre part préoccupé par le déroulement des activités d'apprentissages. De plus, la prise de note immédiate était rendue plus aisée. Les observations bien que continues, se sont donc concentrées durant les deux derniers mois sur les sessions de temps libres (accueil, récréation).

Les observations de la matinée étaient reportées dans la grille lors de la pause méridienne. Celles de l'après-midi étaient reportées à la fin de la journée de classe. La non immédiateté de la prise de note peut éventuellement constituer un biais.

Le double statut d'enseignant et d'observateur m'a permis d'évaluer quelque peu le niveau d'acquisition de compétence sociale des neuf enfants observés au cours de ces sept mois de recherche. Pour cela, une grille présentant les différentes composantes de la compétence sociale a été conçue. Elle fut complétée soit au moment d'apprentissage, soit au cours d'observations *in situ*, soit enfin grâce aux grilles d'observations mentionnées précédemment faisant état de quelques comportements témoignant ou non de l'acquisition d'une des composantes de la compétence sociale.

Statut de l'observateur

L'observateur est ici enseignant de la classe un à deux jours par semaine. Ceci constitue à la fois un atout et un inconvénient. Les élèves étant habitués à ma présence ne modulaient pas vraiment leurs comportements en fonction de ma présence. Néanmoins, la mission d'enseignement ne permet pas des observations complètes et rigoureuses malgré une présence continue.

De plus, le statut de l'observateur dans ce contexte est complexe parce que variable. Selon les situations déjà évoquées, l'observateur était partie prenante ou non.

- **Les entretiens individuels**

Outils pour l'entretien

Les entretiens individuels concernaient uniquement les neufs élèves impliqués dans les triades et dyade susmentionnées. La grille d'entretien a été construite à partir de quelques questions ouvertes (définition d'un ami, évoquer un conflit avec un ami...) et de question plus fermées évoquant la possibilité d'un conflit avec un ami, la possibilité d'avoir des amis du sexe opposé, la différence entre « être ami » et « être amoureux ». La connaissance de ces derniers éléments devait aider à la compréhension des comportements observés.

Enfin, une démarche sociométrique a également été mise en place au cours de cet entretien. Ceci avait pour objectif de mieux percevoir et comprendre les dynamiques relationnelles au sein des triades/dyades. Pour cela deux « exercices » ont été proposés aux enfants interrogés : l'un que l'on nomme parfois « l'échelle sociométrique », puis un autre exercice nommé « les contrastes dyadiques » (Baudier, Céleste, 2009).

Au cours de l'exercice de « l'échelle sociométrique », les photographies de tous les élèves de la classe ou ayant été dans la classe au cours de l'année scolaire étaient présentées à l'enfant. Il lui était ensuite demandé de ranger ces photographies dans les trois boîtes posées sur la table : une boîte devait contenir les photographies des enfants avec qui il aimait jouer, une autre boîte devait contenir les photographies des enfants avec qui il aimait un peu jouer et enfin la dernière ceux qui avec il n'aimait pas jouer. Le deuxième exercice des « contrastes dyadiques » consistait à confronter l'enfant à une paire de photographies. Il devait alors désigner celui des deux enfants avec lequel il préférait jouer. Cela avait pour but principal de comprendre si au sein des triades il y avait des préférences et si oui, comment elles se configuraient.

III. Résultats et analyse

A. Observations

Les amitiés étudiées et seules présentes dans la classe étaient toutes unisexes et impliquaient des enfants de même section : une triade de filles de moyenne section, une triade de fille de grande section et enfin une triade de garçons de grande section devenue dyade après le départ d'une des garçons pour une autre école.

Le premier constat issu de ces observations continues est celui d'une stabilité des relations amicales dès l'âge quatre ans. Bien que des phénomènes de composition- recomposition et parfois même de décomposition ponctuelle aient été observés (en raisons de conflits, ou de circonstances...) les triades et dyades observées se sont maintenues pendant les sept mois. Même, les triades des filles ont été observées dès l'année précédente.

Pendant l'accueil, les filles issues des triades amicales avaient tendance à dessiner ensemble ou bien à jouer symboliquement dans les coins « cuisine » ou « bébé ». Lorsqu'elles dessinaient, l'activité ne nécessitait aucune interaction particulière. L'idée d'échange était néanmoins fréquente dans le sens où d'une part elles discutaient du thème de leur dessin et d'autre part, la fin de l'accueil se soldait parfois par le don du dessin à sa « copine ». Les garçons semblaient avoir moins d'activité de prédilection : il était souvent constaté qu'ils se rendaient au coin regroupement et faisaient l'activité proposée (jeux de construction, voiture, lecture...). Les garçons jouaient également dans les coins « cuisine » et « bébé » mais s'avéraient néanmoins plus « actifs » et la symbolique était rarement la même que celle des filles : les poupées étaient souvent amenées à survivre à des accidents... Le puzzle était une activité autant prisée par les filles que par les garçons.

Dans la cour de récréation, les disputes sont régulières et les triades ont bien du mal à se maintenir. A plusieurs reprises, un des trois éléments du trio était exclu pendant un temps plus ou moins long. De fait, au cœur des triades ou dyades observées, il n'a pas été constaté des comportements particulièrement coopératifs ou particulièrement compétitifs. En revanche, lorsque les filles se regroupaient (et transcendaient donc les triades amicales), des jeux nécessitant de la coopération émergeaient. Par exemple, il s'agissait pour les filles de constituer une chenille avec tous les vélos (au nombre sept à huit) en emboîtant la roue avant au vélo précédent. Il était nécessaire qu'une des filles consente à ne pas monter sur un vélo pour pousser la chenille ; de plus, une seule fille, à l'avant de la chenille avait le privilège de diriger la chenille. Ce jeu a été observé plusieurs fois ; aucun conflit n'a été observé, seulement des cris pour se faire entendre et se coordonner correctement. Des jeux de poursuite ont également été observés fréquemment.

Du côté des garçons, il était effectivement constaté des jeux de course (en vélo, en trottinette ou en courant) ; néanmoins, il n'était pas plus fréquent que des jeux symboliques impliquant des héros, qui dans la dyade en question étaient moins rivaux que partenaires.

Les comportements typiquement sexués n'ont pas été constatés entre amis mais plutôt lorsque le groupe de pairs de même sexe était constitué.

Dans la classe, ont été observées les mêmes dynamiques relationnelles que lors des sessions de jeux libres (accueil, récréation). Ainsi, il semble intéressant de noter la permanence des dynamiques amicales au sein de la classe, et au cours des apprentissages. De fait les dynamiques relationnelles et notamment amicales se faisaient ressentir et prenaient parfois le pas sur l'organisation de la classe. Un moment clé pour déceler ce phénomène est le moment de la

répartition des ateliers. Il était fréquemment constaté que malgré une écoute semble-t-il attentive les amies et amis ne se séparaient pas spontanément pour rejoindre leurs groupes de travail respectifs. L'intervention de l'adulte était nécessaire pour recomposer les groupes de travail selon la consigne. Ce qui est étonnant est que souvent, cette séparation ne pose de fait aucun problème pour aucune des parties. Rester proche physiquement de son ami-e- semble un réflexe inconscient, mais non nécessaire au bon vécu de la situation.

Ce phénomène d'influence des relations amicales dans la gestion de la classe, du groupe est apparu évident également au moment de la composition du « rang ». De fait, c'est à ce moment que les phénomènes de composition-décomposition sont les plus visibles.

La dyade de garçons s'est révélée très complice et les contacts physiques « tendres » furent observés à plusieurs reprises au cours des sept mois et devinrent plus fréquents les trois derniers mois.

Les relations d'amitié se manifestaient, au-delà des jeux partagés par une certaine proximité physique pour les élèves de grande section, plus que pour les filles de moyenne section. La triade de filles de grande section discutent souvent en ayant les visages très rapprochés et lors des temps « calmes » se caressent les cheveux... Les garçons (de grande section) ont été plusieurs fois observés en train de se faire des bisous et des câlins « pour rigoler » selon eux. La relation amicale des filles de moyenne section est perceptible par la constance de leur rapport : elles ne se quittent jamais, ne font rien l'une sans l'autre mais ne témoignent pas pour autant, par des contacts physiques leur attachement les unes aux autres.

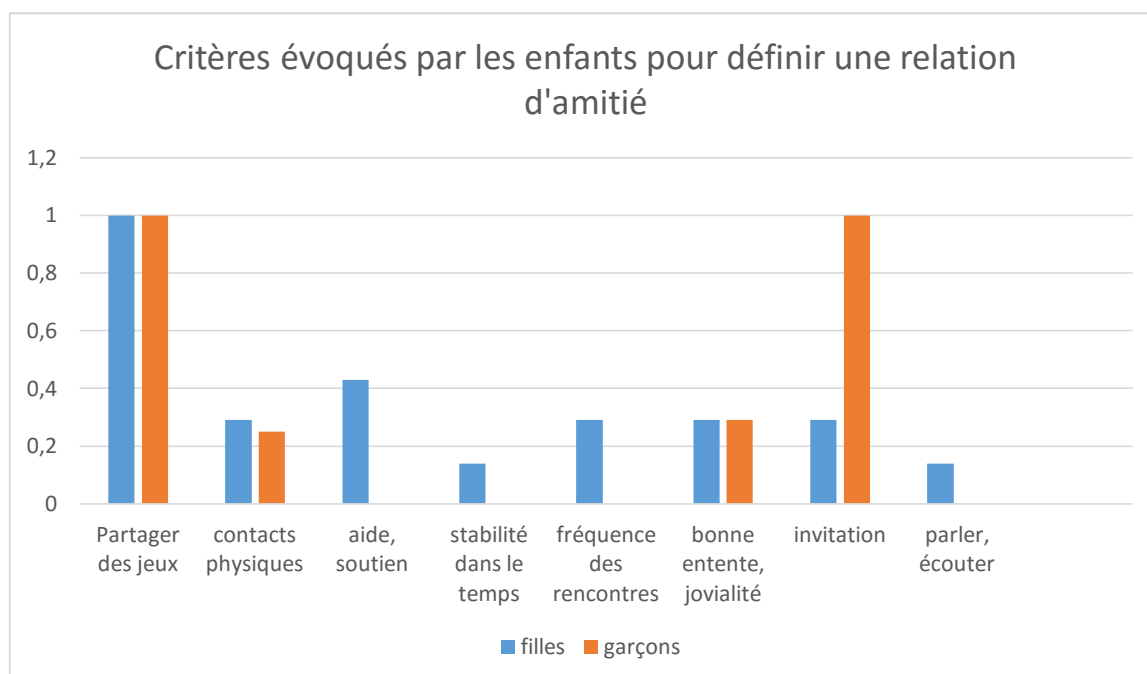
Enfin, un dernier élément fut relevé concernant particulièrement les enfants de grande section. Les « bavardages » entre amis durant la classe sont plus fréquents entre amis qu'entre non-amis d'une part. D'autre part, les bavardages entre ami(e)s en dehors des temps de classe sont quasi-systématiques et remarquablement long chez les filles de grande section.

Finalement, l'évaluation de la compétence sociale des enfants ne semble pas concluante. En effet, certains enfants témoignaient d'un haut niveau d'acquisition de certaines composantes de la compétence sociale dans une situation mais étaient incapables de transférer cette capacité dans d'autres situations.

B. Entretiens individuels

Les critères évoqués pour définir ce qu'est un ami chez les enfants d'âge préscolaire ont été divers (colonne de gauche) et ont donc été classés selon des catégories recoupant les critères évoqués dans la recherche (colonne de droite) :

<ul style="list-style-type: none"> - C'est quelqu'un avec qui l'on joue - C'est quelqu'un avec qui on saute et on fait des roulades - C'est quelqu'un avec qui on peut jouer, se promener, jouer au bowling 	Partager des jeux, des activités
<ul style="list-style-type: none"> - C'est quelqu'un avec qui on rigole et avec qui on fait des blagues 	Bonne entente, entente joviale
<ul style="list-style-type: none"> - C'est quelqu'un avec qui on se range - C'est quelqu'un à qui on donne la main - C'est quelqu'un avec qui on fait des gros câlins 	Contacts physiques
<ul style="list-style-type: none"> - C'est quelqu'un qui nous écoute et avec qui on parle (on discute de ce qu'on fait à la maison, à l'école...) 	Révélations, discussions
<ul style="list-style-type: none"> - C'est quelqu'un qui vient à la maison pour [...] - C'est quelqu'un qu'on invite à la maison - C'est quelqu'un avec qui on regarde la TV en mangeant quelque chose 	Invitation, intégration à la sphère privée, intimité
<ul style="list-style-type: none"> - C'est quelqu'un qui nous aide quand on a un problème - C'est quelqu'un à qui on montre ce qu'on sait faire et à qui on apprend à faire 	Aide, soutien
<ul style="list-style-type: none"> - C'est quelqu'un qu'on voit tous les jours (ou presque) - C'est quelqu'un avec qui on joue souvent - C'est quelqu'un qu'on connaît depuis longtemps (la crèche) 	Inscription de la relation d'amitié dans le temps (fréquence des rencontres, stabilité de la relation dans le temps)



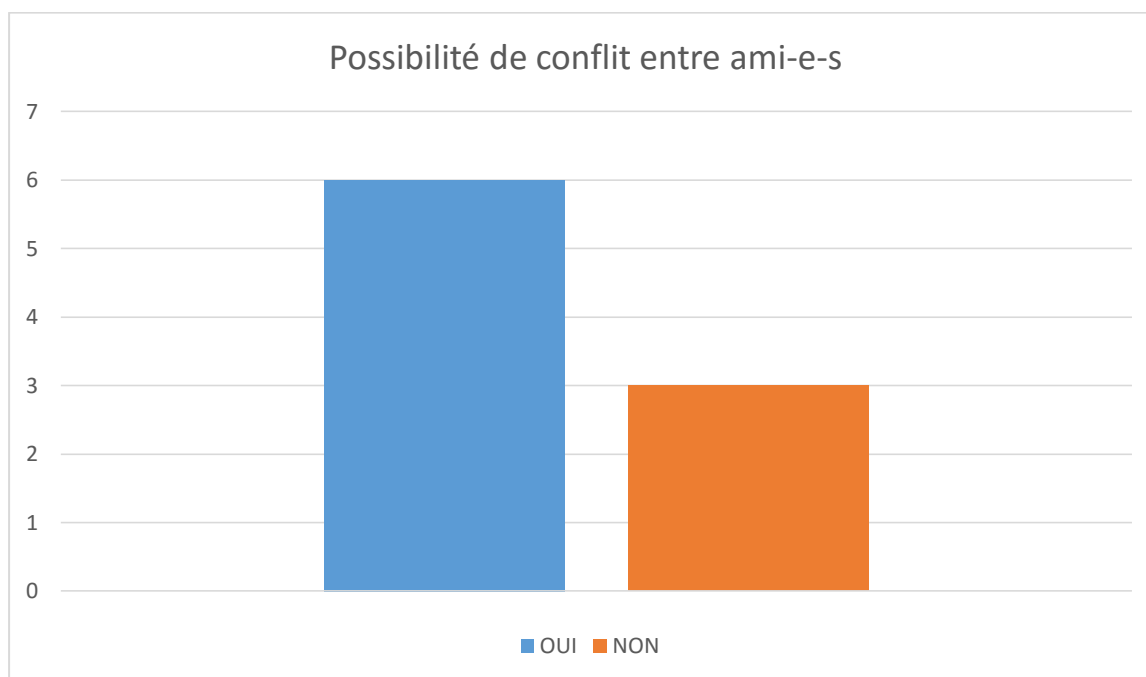
Les enfants donnent tous la priorité aux jeux pour définir la relation avec leur ami(e). Les jeux évoqués au cours des entretiens étaient particulièrement divers mais révélaient généralement un haut niveau d'activité physique chez les garçons comme chez les filles: «le loup glacé », « un, deux, trois, soleil », « tomate-ketchup »... Contrairement donc à ce qui a été observé dans les faits, dans les comportements, ces représentations révèlent que les filles et les garçons aiment partager les mêmes types de jeux (en l'occurrence, pour la majorité, des jeux de poursuite, ou des jeux collectifs avec un niveau d'activité relativement élevé). Certaines filles (trois sur sept) ont également mentionné des activités « calmes » tel que le « maquillage », la « peinture » mais jamais exclusivement.

Certains critères ont été évoqués par plusieurs enfants. L'aide en tant que dimension constitutive de l'amitié pour trois enfants interrogés n'a pourtant pas pu être observée au cours de sept mois d'observation. De même, contrairement à ce qui a pu être observé, la fréquence des rencontres et des situations de jeux avec son partenaire privilégié ne constitue pas un critère (conscient) de définition de l'amitié chez la plupart des enfants interrogés (sept sur neuf). Le critère « contact physique », évoque en fait une proximité physique dont le degré varie selon les enfants (trois sur les neuf interrogés). Pour un enfant, cela signifie faire de « gros câlins », mais pour les autres cela se manifeste, en milieu scolaire par le fait de « se donner la main ». Ces représentations abondent ainsi dans le sens des observations menées au cours de cette enquête : la constitution du « rang » pour entrer et/ou sortir de la classe est un moment important et révèle de fait d'importantes dynamiques relationnelles entre pairs.

Les résultats de ces entretiens montrent par ailleurs que les enfants accordent une relative importance au fait « d’inviter » son ami « à la maison ». Au cours de cet entretien, tous les enfants interrogés ont affirmé avoir rencontré leur(s) « ami-e(s) » à l’école. Ainsi, il est intéressant de noter que l’amitié semble naître à l’école, mais pour parvenir à sa forme la plus aboutie, la relation amicale doit s’extraire du milieu scolaire.

L’amitié en tant que relation avec des pairs connus depuis un temps long a été évoquée seulement par un enfant. De même, seul un enfant a évoqué la communication verbale, les échanges verbaux comme critère de distinction d’une relation d’amitié. Ceci est d’autant plus étonnant que, pour un observateur extérieur, ces critères (grande connaissance de l’autre et échanges verbaux importants) sont généralement les plus évidents.

Au cours de ces entretiens, il était demandé aux enfants s’il était possible de se disputer avec un ami.



La majorité des enfants (six sur neuf) pensaient donc que l’on pouvait se disputer avec un-e ami-e à condition que cela ne dure pas, et que l’on « fasse la paix ». Une question sur les raisons de conflits était ensuite posée. Pour la plupart, le conflit naît d’un désaccord sur le jeu à faire ensemble. Dans ce cas, deux stratégies de résolution de conflit ont été proposées par les enfants : la patience ou le compromis.

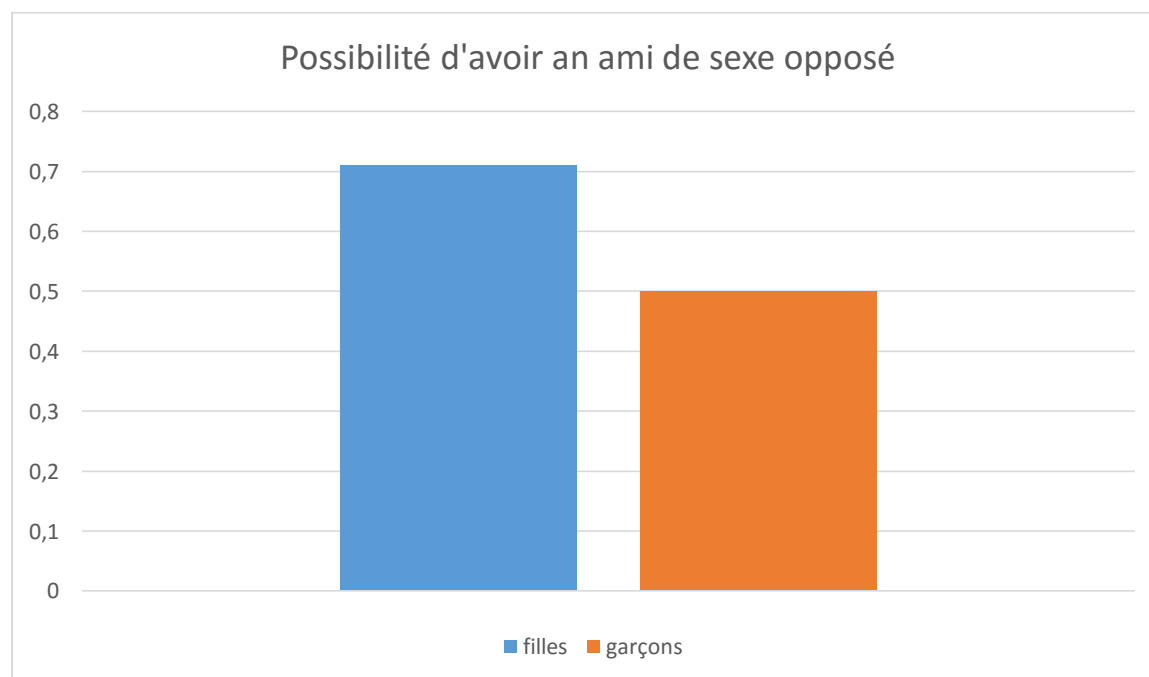
Un seul cas de conflit ne relève pas d’un désaccord sur le jeu à entreprendre. Les raisons du conflit sont alors troubles et les stratégies de résolution ne sont pas envisagées. Ce conflit concerne la triade des filles de grande section (Dominique, Alix, Anne-Laure). La rupture du

lien d'amitié est prégnante pour deux membres de la triade (Alix et Dominique). Cela a pu être constaté au cours de l'entretien et par l'observation de comportements agonistiques (émanant exclusivement d'Alix) durant les deux derniers mois. Les comportements agonistiques d'Alix dont Dominique était la cible prenaient diverses formes, notamment la manipulation d'autres filles amies (Anne-Laure notamment) mais pas exclusivement pour l'isoler, des agressions verbales (propos dévalorisant sur les résultats d'une activité, sur les habits)... Au cours de l'entretien, la question des raisons du conflit a été posée mais aucune des parties semblent à même d'interpréter les actions de l'autre et d'en expliquer les raisons. La simple énonciation des propos de l'autre semble constituer un argument de rupture : « elle dit que je fais ma belle ». Les raisons de cette affirmation sont inconnues de la cible (Dominique) et non évoquées par l'énonciateur (Alix).

Dans ce dernier cas, un paradoxe est donc à noter : dans le cas où un conflit ne peut se résoudre alors les parties impliquées perdent leur statut d'ami. Or, ici, bien que Alix et Dominique évaluent de manière négative leur relation (n'aime pas jouer avec), elle évoque leur conflit dans lorsque l'on demande si elles se sont déjà disputées avec un-e ami-e.

Lorsque l'on compare les représentations et définitions d'un ami de manière interindividuelle, on constate, dans cette recherche, que la variabilité de la représentation d'une relation d'amitié n'est pas corrélée au sexe. En revanche, les représentations de l'amitié des deux garçons amis sont les plus similaires entre toutes.

Au cours de cet entretien a été posée la question de la possibilité d'avoir un ami de sexe opposé.



La taille de l'échantillon interrogé met à mal la validité des résultats. Néanmoins, on peut constater que la majorité des enfants conçoivent le fait d'avoir un ami de sexe opposé (si cela n'est pas déjà le cas) : six sur neuf enfants interrogés. De plus, il peut être intéressant de noter que les enfants réfractaires au fait d'avoir des amis de sexe opposé sont les mêmes que ceux qui n'admettent pas de conflits dans les relations amicales.

Les arguments évoqués pour justifier le refus d'avoir des amis de sexe opposé font explicitement référence aux stéréotypes de genre pour deux enfants (un garçon et une fille) : « parce que les filles détestent Mario, ou les trucs de foot », « parce que les garçons ne jouent pas avec moi. Ils jouent au foot comme Papa ». Le troisième enfant (une fille) ne concevant pas d'avoir des amis du sexe opposé ne pouvait pas le justifier : « je ne sais pas pourquoi ».

La dernière partie de l'entretien a emprunté une démarche sociométrique.

L'approche sociométrique révèle tout d'abord que sur trente-six relations interindividuelles, onze ne sont pas évaluées de la même manière par les parties (non-réciprocité). On peut constater également seulement cinq relations définies de manière unilatérale d'amicales.

Elle permet par ailleurs de confirmer les constats de l'observateur quant à la supposée relation d'amitié liant les pairs entre eux. Les triades et dyade repérées s'avèrent effectivement, dans la représentation des enfants, des réalités sensibles.

De plus, on remarque que le cumul des facteurs âges différents et sexe opposé induit une non-relation entre les pairs voire une relation dépréciée : les trois filles de moyenne section comme les deux garçons de grande section ont évalué de la même manière leurs relations interindividuelles à savoir inexistantes. Les résultats des observations ne témoignent pour autant d'aucun comportement agonistique répété et/ou régulier des uns envers les autres.

Au contraire, les autres relations réciproquement évaluées de manière négative témoignent de comportements agonistiques avérés à la suite de ce qui semble être une « rupture » d'amitié.

Cette approche sociométrique permet de révéler par ailleurs les dynamiques de composition voire de décomposition des triades, comme nous venons justement de l'évoquer. Les résultats semblent effectivement indiquer que la triade d'amies de moyenne section est composée d'une dyade solide et d'une troisième enfant « amie unilatérale » d'un des éléments de la dyade.

Enfin, la dyade de garçons de grande section (Damien, Edouard) s'avère être une relation réciproque. Néanmoins, l'évaluation de la relation avec le troisième garçon (Joseph) désormais absent est différente. Plus précisément, ces représentations ne concordent pas avec les observations réalisées quelques mois auparavant. En effet, il avait été noté au cours des

observations que Joseph, la troisième partie désormais absente, était assez exclusif vis-à-vis de Damien et que cela amenait souvent Edouard à s'exclure. L'incompréhension même de cette exclusivité avait même été formulé par Edouard au moment de former les rangs. Or donc, quelques mois plus tard, Edouard affirme aimer beaucoup jouer avec Joseph alors que Damien affirme ne pas aimer jouer avec Joseph qui selon lui « [l']embêtait tout le temps ». Pour comprendre un peu mieux ce classement, une information peut être précisée : selon les résultats de l'entretien, Edouard est l'un des enfants les plus « soumis » à l'influence du genre. On peut alors supposer qu'il a pu affirmer qu'il aimait beaucoup jouer avec Joseph parce qu'il est du même sexe que lui, et par ailleurs du même âge.

Enfin, il est sans doute à noter que l'enfant le plus à même d'évaluer ses relations avec ses pairs (c'est-à-dire de manière réciproque) s'avère être un garçon de grande section.

C. Analyse des résultats

Il s'agit d'analyser les résultats obtenus au cours de cette recherche, à l'aune des recherches évoquées précédemment.

Analyse des résultats des observations

Les observations effectuées ont permis de constater, à l'instar de nombreux chercheurs l'influence des variables du sexe et de l'âge dans le développement des relations amicales. Tout d'abord, les triades et dyade d'ami-e-s observées correspondent aux critères déjà évoqués et démontrés dans la recherche actuelle: elles sont unisexes et leurs membres ont le même âge (Maccoby, 1998 ; Rouyer, 2011; Macé, Florin, 2003). En effet, les observations continues et les résultats des entretiens montrent que les relations amicales tendent à se développer entre pairs de même âge, et plus précisément de même section, et de même sexe. Les résultats de l'approche sociométrique laissent même à voir une dynamique plus radicale : il semblerait que le cumul des facteurs âges différents et sexe opposé rendrait quasiment nulle la probabilité d'un développement amical des relations. Ainsi, les deux garçons de grande section affirment ne pas aimer jouer avec les filles de moyenne section. Réciproquement, les filles de moyenne section affirment ne pas aimer jouer avec les garçons de grande section. Ceci est d'autant plus remarquable, qu'il n'est constaté aucun comportement agonistique des uns envers les autres durant les sept mois d'observation. On peut également mentionner l'effectif extrêmement réduit de la classe qui pourrait donc permettre aisément aux enfants de tous se côtoyer régulièrement. Ainsi, cette non-relation ou l'évitement d'une éventuelle relation ne semble pas naître d'un désaccord, ou d'un conflit précédent ou même d'une impossibilité de rencontre. Ainsi, à l'instar de Rouyer (2011) et Maccoby (1998), nous pouvons constater que dès l'âge de cinq ans (voire

de quatre ans chez les filles), certains enfants ont tendance à manifester une grande rigidité dans leurs comportements.

Les observations continues ont permis d'établir une distinction des comportements des filles entre amies et des garçons entre amis, dans le sens où ils et elles ne privilégient pas le même type d'activité dans *les faits*. En accord avec les recherches antérieures, les filles jouent, de manière générale, plus calmement que les garçons (Maccoby, 1998 ; Rouyer, 2011). En revanche, dans les représentations de leurs relations avec leur(s) ami-e(s), les jeux calmes ne s'avèrent pas prépondérants chez les filles. Au cours des entretiens, les garçons comme les filles affirment aimer jouer à des jeux dont le niveau d'activité motrice est important (« loup glacé »...). Ces résultats convergent avec ceux de D. Herbé (2003) qui constate que les situations sollicitant un haut niveau d'activité favoriseraient le développement de relations amicales. Par contre, il est intéressant de noter que, dans leurs représentations, les filles ne mentionnent pas majoritairement les jeux calmes (seulement deux filles sur sept en ont évoqué). Ce constat nuance ainsi quelque peu les conclusions de nombre de recherches tendant à démontrer qu'à l'âge de cinq ans, les enfants cristallisent les stéréotypes de genre en raison du processus de socialisation spécifique évoqué précédemment.

Les observations ont permis de mettre à jour un phénomène que je n'ai pas pu retrouver dans la recherche actuelle : la constitution du rang comme moment clé de composition-recomposition des relations amicales. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'amitié en tant que thème de recherche est peu répandue en France, et donc l'amitié à l'école maternelle est encore peu abordée, analysée.

Analyses des résultats des entretiens

Les résultats de l'étude sociométrique apportent des informations complémentaires sur les dynamiques relationnelles au sein des dyades et/ou triades. Les études mentionnées précédemment sont ici éclairantes pour analyser ces résultats.

La triade de filles de moyenne section (Chloé, Marie-Line, Alison) est en fait une dyade (Chloé ; Marie-Line) accompagnée d'un partenaire « périphérique » (Alison). Cette structure des relations a été constatée dans une étude menée par Strayer (au sein de groupe plus large néanmoins) et mentionnée par E.Maccoby (1998). Il nomme la dyade mère la « *focal strong pair* » (ici, Chloé ; Marie-Line). Cette paire de pairs est liée réciproquement par un même degré d'attachement alors que les autres enfants (en l'occurrence l'autre enfant, Alison) sont attachés de façon unilatérale à l'un des membres de la « *focal strong pair* ». De fait, l'enquête sociométrique a effectivement révélé que le troisième élément (Alison) était plus attaché à l'une

des deux filles (Marie-Line). Marie-Line en revanche n'évalue pas aussi positivement la relation avec Alison. Ces dynamiques relationnelles ne sont pas propres à un groupe de sexe. Néanmoins, il est rare selon Strayer qu'une « *focal strong pair* » soit hétérosexuelle. De même, les partenaires périphériques sont quasiment systématiquement de même sexe que le « *strong focal pair* ».

L'analyse des dynamiques œuvrant dans la triade de filles de grande section (Alix, Dominique, Anne-Laure) s'avère plus difficile car une rupture de plus en plus franche s'est opérée au cours des deux derniers mois d'observation sans pour autant en distinguer la cause précise, tant pour l'observateur que pour les parties de la triade (d'après les résultats de l'entretien). Comme cela est évoqué dans la présentation des résultats, ces comportements forment une catégorie nommée « *social alienation* » dans une recherche de Cairns (évoquée dans l'ouvrage de Maccoby, 1998). Cette étude longitudinale démontre que ces types de stratégies lors de conflits sont l'apanage des filles. Il est très rare que les garçons mentionnent ce genre de stratégies lorsqu'un conflit apparaît avec l'un de ses pairs et/ou amis. Dans une autre étude mentionnée par Maccoby (1998), Crick et Grotpeter (1995), les filles sont davantage décrites par leurs camarades comme usant des relations entre pairs pour agresser une cible alors que les garçons utilisent des formes plus directes et évidentes d'agression.

Les résultats de ces observations convergent donc vers la même idée : les filles ont recours à une agressivité certes verbale mais dont le niveau d'agressivité est élevé avec leurs ami-e-s. Ceci est en tout cas l'idée défendue et démontrée par Paquette MacEvoy et Asher (2002). En effet, les résultats de leur recherche semblent intéressants pour notre propos. De fait, les comportements d'Alix semblent d'autant plus virulents qu'elle a été particulièrement proche de Dominique. L'idée répandue selon laquelle les filles seraient plus pro sociales et empathiques dans les relations avec leurs pairs que les garçons, ne s'appliquerait pas dans les cas de « rupture » de relations amicales. De fait, l'emploi de stratégies telles que la « *social alienation* » par les filles témoigne sans doute d'une bonne connaissance voire compréhension (même inconsciente) des dynamiques relationnelles entre pairs (en l'occurrence filles). Ainsi, on peut ici supposer que le niveau de compétence sociale ne prédétermine pas nécessairement la qualité des relations avec ses pairs. Nous en venons à la même conclusion que cet article qui nuance la corrélation positive entre niveau élevé d'acquisition de la compétence sociale et la qualité des relations avec ses pairs.

En revanche, contrairement aux constats de Paquette MacEvoy & Asher (2011), ici Alix ne semble pas soutenir une stratégie de maintien de la relation. Bien que la stratégie ne semble (pour le moment) pas fonctionner, Dominique, quant à elle, semble vouloir maintenir la relation

dans le sens où elle ne répond pas aux comportements agonistiques dont elle est la cible par d'autres comportements agonistiques. Cette stratégie de maintien de la relation amicale s'inscrit sans doute dans un réseau de relations préexistant. Si les enfants en conflit en question sont sécurisés dans une autre relation d'amitié, tel Alix avec Anne-Laure, alors aucune stratégie de maintien est mise en place.

La dyade des garçons (Damien et Edouard) quant à elle semble moins complexe dans son fonctionnement, tant dans les observations que dans les représentations des enfants. Lors de l'entretien, des cas de conflits ont été évoqués par les deux membres de la dyade alors qu'ils étaient encore inconnus de l'observateur-enseignant. Or les autres cas de conflits évoqués par les autres enfants (tous des filles) au cours de l'entretien étaient déjà tous connus de l'enseignant. En effet, les conflits impliquant ces garçons se sont réglés sans la présence d'un adulte et l'ampleur ne fut pas telle qu'elle se répercute dans la dynamique de classe. Ce constat rejoint semble-t-il l'idée présentée par E. Maccoby (1998) selon laquelle les garçons se réfèreraient moins à l'adulte lorsqu'ils sont ensemble.

Les représentations des amitiés de ces deux garçons sont assez similaires. Néanmoins se pose toujours la question des raisons de cette similarité : est-ce parce qu'ils sont garçons ou parce qu'ils sont amis ? De plus, cette similarité de représentation pose la question de la pertinence du concept d'amis de circonstances ou de situation pour qualifier les amitiés des garçons qui se construisent apparemment souvent dans le cadre d'une situation, d'un intérêt partagé.

Concernant la représentation négative de la relation de Damien avec Joseph, deux suppositions peuvent être dressées à l'aune des lectures faites dans le cadre de cette recherche. Soit le phénomène de rupture n'est pas propre aux relations d'amies filles : Damien évalue de manière d'autant plus négative sa relation actuelle avec Joseph qu'elle était positive il y a quelques mois. Une autre hypothèse serait que le tempérament de Joseph, que l'on pourrait qualifier de dominant ne répondait pas aux attentes de Damien.

Enfin, bien que l'évaluation de la compétence sociale auprès des élèves ne soit pas valide, il est intéressant de revenir sur le fait que l'enfant le plus lucide sur les rapports qu'il entretient avec ses pairs soit un garçon. Ceci va à l'encontre de l'idée que les filles auraient un niveau d'acquisition des compétences sociales plus élevé à l'âge de cinq ans (Paquette MacEvoy, Asher, 2011 ; Herbé, 2003).

D. Synthèse

L'observation et l'analyse des comportements au sein des triades et dyade d'enfants a permis de faire émerger des représentations et des définitions de l'amitié à l'âge préscolaire.

Revenons à présent à nos hypothèses de départ :

- Les normes sociales propres à chaque groupe de sexe prescrivent des attentes différenciées vis-à-vis de ses pairs et *a fortiori* vis-à-vis de ses amis. Ainsi, les stéréotypes de genre seraient cristallisés au cours des interactions entre amis.

Les observations menées au cours de cette recherche amènent finalement à penser que le poids des normes sociales pèse davantage sur un groupe que sur les relations interindividuelles. En effet, en accord avec les recherches évoquées, les stéréotypes de genre se cristallisent au sein des groupes de sexe. Ainsi, nous avons pu constater des jeux coopératifs dans la cour entre filles, alors que dans des situations duales les filles ne s'avéraient pas plus coopératives que les garçons. Entre ami-e-s, l'individu semble moins gouverné par les attentes sociales et donc les stéréotypes de genre : ainsi pouvons-nous voir la dyade de garçons se faire des câlins...

- En raison d'un processus de socialisation différenciée et d'une culture enfantine différente, la définition de l'amitié (en termes d'attentes) est elle-même différente selon que l'on soit un garçon ou une fille à l'âge préscolaire.

Au cours de cette recherche, les représentations de l'amitié se sont révélées différentes d'un enfant à l'autre indépendamment de son sexe. On peut néanmoins remarquer que ces représentations ont tendance à se ressembler lorsqu'elles concernent des amis (Damien et Edouard ; Alix et Anne-Laure). L'hypothèse selon laquelle les représentations de l'amitié seraient différenciées selon le sexe ne peut être validée. Cependant il est à noter que les enfants issus de cet échantillon se sont avérés peu capables de formuler des attentes vis-à-vis de leurs ami-e-s.

En revanche, en accord avec les recherches antérieures, dans les faits, les relations amicales se manifestent effectivement de manières différentes chez les garçons et chez les filles. On remarque notamment des choix de jeux différents. Néanmoins, les amis garçons issus de cet échantillon témoignaient de beaucoup d'intimité et de contacts physiques et de peu de compétitivité, contrairement à ce qui est abondamment décrit dans la recherche actuelle.

- Les enfants ayant un niveau d'acquisition de la compétence sociale élevé jouissent de relations amicales de meilleure qualité.

L'évaluation du niveau d'acquisition de la compétence ne semblant pas valide, on ne peut valider ou invalider cette hypothèse. Néanmoins, certains enfants témoignant apparemment d'un niveau élevé d'acquisition de cette compétence tels qu'Alix ne jouissent pas exclusivement de relations amicales de bonne qualité. Il semblerait même que ce niveau de compétence l'amène à créer des relations conflictuelles voire destructrices pour ses pairs. Enfin,

comme nous l'avons fait précédemment, notons que c'est un garçon qui semble le plus lucide et conscient des rapports qu'il entretient avec ses pairs (taux élevé de réciprocité).

Certains apports de cette recherche ne furent pas anticipés mais se révèlent néanmoins intéressant. En effet, quelques critères pour définir de manière pragmatique une amitié en milieu scolaire semblent ressortir de cette recherche :

- « se donner la main », « se mettre en rang avec ».

- « l'invitation à la maison »

L'amitié en âge préscolaire naît quasi systématiquement à l'école. Néanmoins, pour être « institutionnalisée », il existe un rite : l'invitation « à la maison ». Cette idée d'invitation dans la sphère privée est un critère de définition de l'amitié que je n'ai pu trouver dans la recherche actuelle.

- le partage du secret

Par ailleurs, le rôle du secret, comme outil de construction ou de destruction de liens amicaux, semble être connu par les filles d'âge préscolaire.

IV. Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de mieux comprendre le développement des relations amicales chez les écoliers âgés de quatre à cinq ans en milieu scolaire. Pour cela, nous avons voulu tenir compte de trois aspects contribuant à définir l'amitié : le fait d'avoir des amis (réciproques), la qualité de la relation avec ces amis, le niveau d'acquisition de la compétence sociale.

Le second objectif de ce mémoire était de voir si les conditions de développement des relations amicales étaient différenciées selon le sexe, permettant ainsi d'évaluer le poids du genre dans la construction de l'amitié à l'âge préscolaire.

Malgré une certaine constance des critères de définition de l'amitié parmi les enfants interrogés, les représentations des liens d'amitié varient de manière individuelle à l'âge préscolaire. Il est donc difficile de déterminer le poids du genre dans la constitution de telles représentations.

L'originalité de cette recherche naît sans doute de son terrain. En effet, les études portant sur l'amitié à l'âge préscolaire sont plus répandues outre-Manche et outre-Atlantique et se font donc peu en milieu scolaire (l'école maternelle étant une originalité française).

Cette recherche a donc permis de mettre en évidence que la plupart des amitiés à l'âge préscolaire naissent à l'école. Néanmoins, « l'invitation à la maison » constitue un rite de passage et un critère de qualité de la relation d'amitié. Enfin, en milieu scolaire, « se ranger » (par deux) semble constituer un moment clé de (re)configuration des dynamiques relationnelles et amicales.

La principale difficulté dans la réalisation de cette recherche fut la confection de grilles d'observation et d'évaluation. Au cours de la recherche, les critères d'observation se sont avérés manquer de finesse. Par ailleurs, le groupe d'enfants observés était très restreint et les garçons peu représentés. Ainsi, les analyses sont très circonstanciées.

Le thème de la recherche relevant de processus complexes et étant par ailleurs transdisciplinaire, beaucoup de pistes ont été laissées de côté au cours de cette recherche. Certains facteurs influents dans le développement de relations amicales relèvent de la sphère privée (notamment de la théorie de l'attachement) et n'ont pas été pris en compte au cours de cette recherche. Aussi, l'approche de l'amitié nécessite sans doute une approche relevant davantage de la psychosociologie.

V. Bibliographie

- Assezat B., « Francis, Abdel et leurs mères : de l'agressivité à l'amitié », *Enfances & Psy* 2006/2 (n°31), p.16-19 ;
- Baudier A., Celeste B. (2009), *Le développement affectif et social du jeune enfant*, Armand Colin ;
- Bidart C., «Les âges de l'amitié», *Transversalités* 2010/1 (N° 113), p. 65 à 81 ;
- Chanoni, «Évaluation des compétences sociales des enfants de 2-3 ans entre eux», *Petite enfance et parentalité* 2003, p. 99 à 105 ;
- Cherney I., «Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme “ jouets de garçons ” et “ jouets de filles ”», *Enfance* 2006/3 (Vol. 58), p. 266 à 282 ;
- Credas, 2008, *Quelques grilles pour l'observation des interactions sociales entre enfants*, http://www.credas.ch/2008_06_06/Annexe-credas_Rencontres_2008_.pdf ;
- Cutting A L, Dunn J, Conversations with siblings and with friends : Links between relationship quality and social understanding, *British journal of developmental psychology*, 24, 2006, p.73-87 ;
- Dunn J, Cutting A L, « Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children », *Social development*, 8, 1999, p.201-219 ;
- Gayet Daniel, « L'univers social des petits », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle* 2006/2 (Vol.39), p.53-67 ;
- Gleason T R, Gower A M, Hohmann L, Gleason T C, « Temperament and friendship in preschool-aged children », *International journal of behavioral development*, 29, 2005, p.336-344 ;
- Guillain A., «L'enfant dans le lien social», *Petite enfance et parentalité* 2003, p. 14 à 20 ;
- Herbé D., « L'amitié dyadique entre les enfants de 5-6 ans. Interactions coopérantes, situations et représentation de la relation », *Bulletin de psychologie* 2010/3 (Numéro 507), p.217-220 ;
- Maccoby E E, *The two sexes. Growing up apart, coming together*, Cambridge, MA, Harvard University press, 1998 ;
- Macé S., Florin A., «Les prémices de l'amitié chez les écoliers de 2 à 3 ans», *Petite enfance et parentalité* 2003, p. 93 à 98 ;
- Maguire M C, Dunn J, « Friendships in early childhood, and social understanding », *International journal of behavioral development*, 21, 1997, p.669-686 ;
- Mieyaa Y., Rouyer V., « Genre, identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle », *Enfance et cultures : Regards des sciences humaines et sociales*, 2011, Paris, France ;
- Moscovici S., 2000, *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan ;
- Paquette MacEvoy Julie, Asher Steven R. “When Friends Disappoint: Boys’ and Girls’ Responses to Transgressions of Friendship Expectation”s. *Child Development*, 2011;

- Poulin-Dubois D., «La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant», *Enfance* 2006/3 (Vol. 58), p. 283 à 292 ;
- Raynaud J-P et al., « Les copains : liens d'amitié entre enfants et adolescents », *Enfances & Psy* 2006/2 (n°31), p.6-8 ;
- Ricaud-Droisy H., «Les représentations de la socialisation de l'enfant comme lien entre la famille et l'école», *Petite enfance et parentalité* 2003, p. 60 à 64 ;
- Rouyer V., «Différenciation et identification parentales dans le dessin de la famille chez les filles et les garçons de 4 ans», *Petite enfance et parentalité* , 2003, p. 160 à 164.
- Seban, A.M., Pierce,S.L., Cheatham, C.L. et Gunnar, M.R (2003). Gendered social worlds in preschool : Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groupes, *Social Development*, 12, p.91-106 ;
- Walters J., Pearce D., Dahms L. (1957) « Affectional and aggressive behavior of preschool children, *Child development*, vol.28, no I, march 1957 ;
- Zegai M., « La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation », *Cahiers du Genre* 2010/2 (n°49), p.35-54 ;

ANNEXES

OBSERVATIONS MIR – CONSTRUCTIONS DES RELATIONS/AMITIES

DATE : _____

TRIADE XXX	TRIADE XXX	DIADE XXX	XXX
ACCUEIL			
ATELIERS MOTRICITE			
TEMPS DE CLASSE MATIN			
RECREATION MATIN			

INFO PAUSE MERIDIENNE			
ACCUEIL APRES MIDI			
ATELIERS APRES-MIDI			
RECREATION APRES-MIDI			

Référence : RAMSEY P.G (1987), Possession episodes in young children's social interaction,
Journal of Genetic Psychology, 148(3), 315-325.

Grille d'analyse d'un épisode d'interaction sociale.

Lieu :	Date :
Initiateur(s) :	Cible(s) :
<u>Début de l'épisode</u> Nature du contact initial : <input type="checkbox"/> verbale <input type="checkbox"/> physique	
<u>Déroulement</u> Les actions pendant cette interaction :	
<u>Codage des interactions selon MONTAGNER</u> <input type="checkbox"/> les offrandes <input type="checkbox"/> les sollicitations <input type="checkbox"/> les menaces <input type="checkbox"/> les agressions <input type="checkbox"/> les tentatives et les actes de saisies <input type="checkbox"/> les isolements <input type="checkbox"/> les pleurs	<u>MAGUIRE et DUNN</u> <u>Codages des interactions</u> <input type="checkbox"/> jeu d'imitation <input type="checkbox"/> jeux coordonnés <input type="checkbox"/> bonne entente, sympathie <input type="checkbox"/> demande avis, ressenti du partenaire <input type="checkbox"/> concessions <input type="checkbox"/> conflits <input type="checkbox"/> potins, confidences <input type="checkbox"/> sentiments positifs : ton chaleureux, excité, rieur <input type="checkbox"/> sentiments négatifs : pleurs, cris, paroles méchantes <input type="checkbox"/> conversation « connectée » <input type="checkbox"/> révélations personnelles (self-disclosure) <u>Codage du pouvoir, du contrôle (étapes de la conversation):</u>

- | | |
|--|--|
| | <input type="checkbox"/> très dominant
<input type="checkbox"/> neutre
<input type="checkbox"/> pas dominant |
|--|--|

Fin de l'épisode :

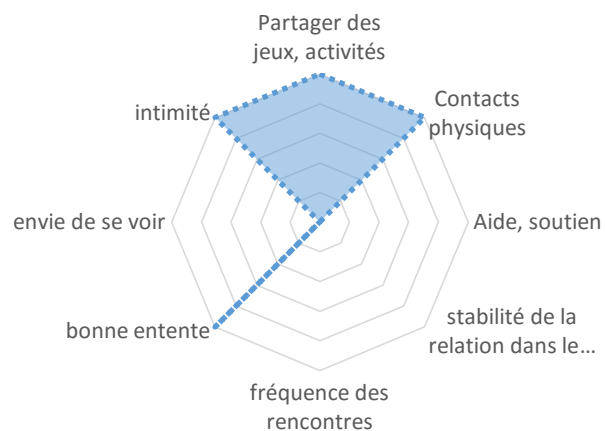
☐ quitte[nt] physiquement la situation pendant au moins 2minutes.

☐ dirige[nt] ailleurs son/leur attention pendant au moins 2 minutes.

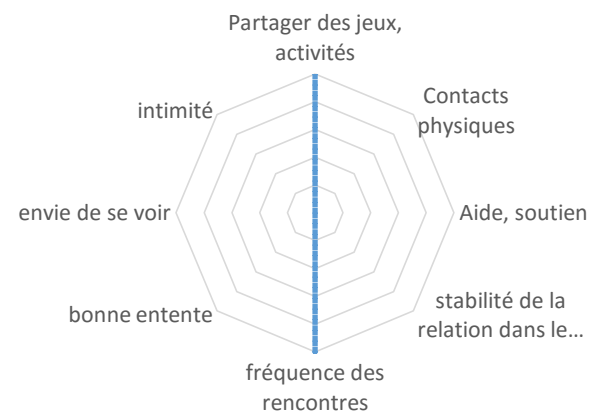
Durée de l'épisode :

Données issues des entretiens : représentations individuelles de la relation d'amitié selon les critères évoqués par l'enfant interrogé.

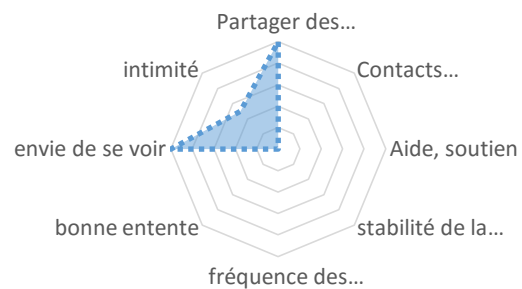
CHLOE



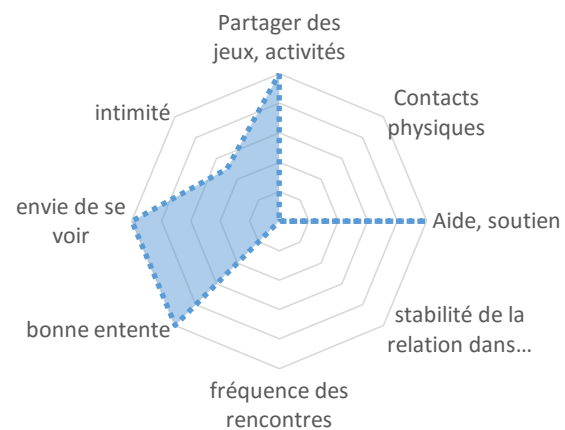
ALISON



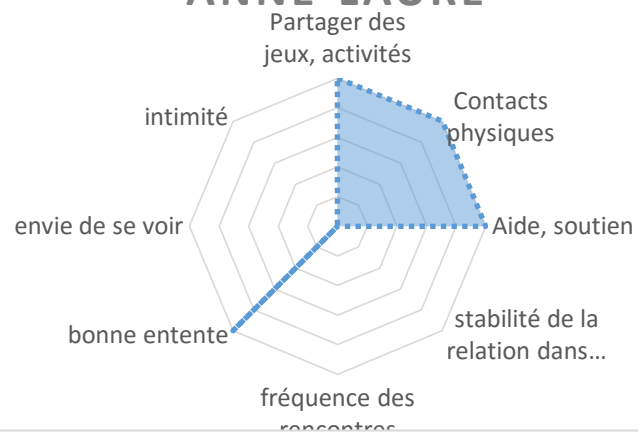
MARIE-LINE



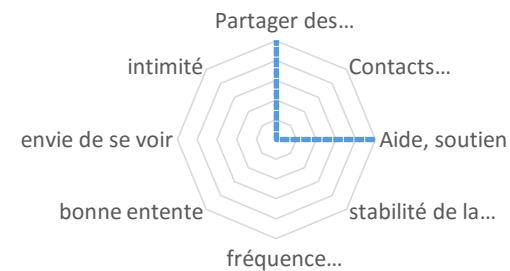
ALIX



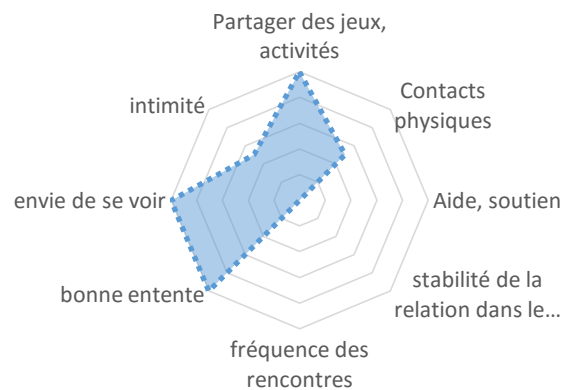
ANNE-LAURE



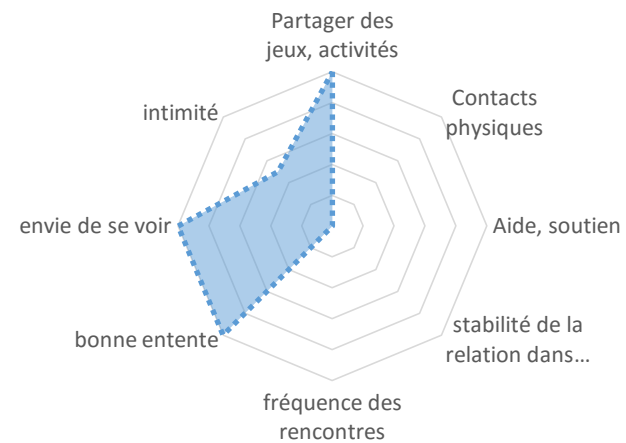
DOMINIQUE



DAMIEN



EDOUARD



	L'assertivité refuser des demandes, demander des faveurs et formuler des demandes, exprimer des sentiments positifs et négatifs, amorcer/poursuivre et clôturer une conversation	La gratification Le soutien l'éloge, l'approbation, l'acceptation, l'agrément, l'encouragement, la sympathie Les sourires, les hâchements de tête, le toucher et le ton de la voix	La communication verbale	La communication non verbale les sourires, les regards, la recherche de proximité physique, la modulation de la voix, etc	L'empathie capacité à partager l'émotion ressentie par autrui, à comprendre son point de vue	la capacité de régulation de ses émotions s'apaiser, ne pas exprimer ses émotions négatives	la présentation de soi comportement visant à influencer la manière dont nous sommes perçus par les autres
Alix	+++	+	+++	+++		++	+++
Dominique	+	++	++	+++	++	+	++
Anne-Laure	+	++	++	+++		++	++
Damien	+++	++	+++	+++	++	+	++
Edouard	+	++	++	++		+	+
Loana	++	+	+	+++		+	+
Marie-Line	++	+	+	++		+	++
Chloé	+	++	+	++		++	++
Alison	++	?	+	++		++	++

Evaluation de la compétence sociale.

